

Graciela Pascualetto
Percepciones y reflexión sobre el clima y el lenguaje en la escuela.
¿Cómo hacer otras cosas con actitudes y palabras?
 DOI: <http://dx.doi.org/10.19137/an1406> - ISSN 2314-3983

Percepciones y reflexión sobre el clima y el lenguaje en la escuela. ¿Cómo hacer otras cosas mediante actitudes y palabras?

Graciela Pascualetto¹

RESUMEN

Las transformaciones educativas de las últimas décadas ampliaron la obligatoriedad escolar y el carácter inclusivo del nivel secundario. También produjeron un impacto significativo en el clima escolar, aspecto no siempre considerado con la relevancia que posee. El modo de procesar los cambios es particular en cada institución, pues sus prácticas están atravesadas por las jerarquías, saberes, historia y cultura escolar. Por ese motivo, luego de realizar una actividad didáctica de la Cátedra de Psicología –que dictamos en los cursos de profesorado de la Universidad Nacional de La Pampa– nos pareció interesante profundizar sobre el concepto de clima escolar mediante el presente artículo. Todo partió de la lectura de un texto bibliográfico y de lo que el texto dio a pensar cuando los estudiantes se explayaron sobre sus percepciones y vivencias durante la escolaridad secundaria. En ciertos episodios, mencionaron expresiones lingüísticas de algunos profesores que no resultaban apropiadas para referirse a los alumnos ni para alentar el diálogo. Es así que en este escrito también nos detenemos en algunos ejemplos de actos de habla para analizar sus características y observar su relación con el clima escolar así como sus efectos en la convivencia, el aprendizaje y la subjetividad. Finalmente, nos preguntamos por la posibilidad de contribuir, desde la formación docente, a repensar las prácticas pedagógicas y a propiciar discursos y actitudes que favorezcan el clima escolar, la convivencia y el aprendizaje.

Palabras clave: percepciones estudiantiles, clima escolar; lenguaje; convivencia; aprendizaje.

1 Universidad Nacional de La Pampa-Facultad de Ciencias Humanas. Correo electrónico: grapascua@gmail.com



Perceptions and reflections on school climate and language. How can we change through attitudes and words?

ABSTRACT

The educational changes in the last decades have not only extended the amount of compulsory years but also the inclusive condition of the Secondary school. A significant impact on the school climate has been caused as well, an aspect generally not considered with the relevance it actually has. The way these changes are processed is particular to each institution since its practices are all conditioned by its hierarchies, knowledge, history and school culture. Due to all this, after carrying out a didactic activity within the subject called Psychology –of which we are in charge at the teaching training course of studies at National University of La Pampa– we decided to deepen the analysis about the concept of school climate in the present article. The activity began with the reading of a text from a selected bibliography and the reflections it inspired related to the students' perceptions and experiences during their secondary school years. On some occasions, the students mentioned teachers' linguistic expressions that were not seen as appropriate to refer to other students or to prompt dialogue in class. Thus, in this article we focus on some examples of speech acts to analyze their characteristics and to observe their connection with the school climate as well as its effects on school life, learning and subjectivity. Finally, we wonder about the possibility to contribute, from the teacher training course, to reflect upon pedagogical practices in order to promote discourses and attitudes to favor a positive school climate, coexistence and learning.

Keywords: students' perceptions; school climate; discourse; coexistence; learning.

Fecha de recepción de originales: 14/12/2017.

Fecha de aceptación para publicación: 03/07/2018.

Percepciones y reflexión sobre el clima y el lenguaje en la escuela. ¿Cómo hacer otras cosas mediante actitudes y palabras?

INTRODUCCIÓN

En el leer de la lección no se busca lo que el texto sabe sino lo que el texto piensa. Es decir, lo que al texto le da que pensar. Por eso, después de la lectura, lo importante no es lo que nosotros sepamos del texto o lo que nosotros pensemos del texto sino lo que con el texto o contra el texto, o a partir del texto, nosotros seamos capaces de pensar.

Jorge Larrosa (2000, p. 141)

Las lecturas y actividades didácticas que proponemos a los estudiantes de los Profesorados nos permiten observar el desenvolvimiento de los aprendizajes y de las formas de enseñanza, pero también movilizan el interés, provocan interrogantes, suscitan nuevas inquietudes, promueven la capacidad de pensamiento y ayudan a descubrir aspectos subjetivos, transferenciales y pedagógicos no menos relevantes para la formación docente.

Durante 2017 en la cátedra de Psicología perteneciente al Departamento de Formación Docente de la Facultad de Ciencias Humanas trabajamos con un texto de Noemí Allidière (2011) que se denomina “Estilo del docente y clima escolar. Su influencia en el bienestar emocional de los alumnos” que motivó distintas preguntas y reflexiones sobre las biografías escolares. ¿Cuáles fueron las experiencias de los jóvenes durante su escolaridad secundaria? ¿Qué percepciones poseen acerca del “clima”² institucional y de las actitudes de sus profesores? ¿De qué manera visibilizar ciertos supuestos que subyacen a las prácticas educativas, cuestionarlas, repensarlas y, parafraseando a John Austin (1990), intentar hacer otras cosas con las palabras y las actitudes para mejorar la educación?

Allidière menciona cambios políticos, económicos y culturales producidos en el marco del proceso de globalización y en el contexto de las políticas neoliberales. Señala además la influencia de los medios masivos de comunicación en el desdibujamiento de las diferencias entre las edades evolutivas afectando, entre otras cosas, la relación de asimetría entre las generaciones adultas y las más jóvenes. Estas condiciones que se entran en cada sociedad inciden en los modos de funcionamiento y en los climas que se vivencian en las instituciones, los que tipifica y presenta sucintamente calificándolos como “más represivos y de mayor control”, “de libertad y posibilidad de expresión democrática” y “de anomia institucional y caos” (Allidière, 2011, p. 16), cuestión sobre la que volveremos más adelante.

Las instituciones educativas poseen autonomía relativa y en ellas con frecuencia se generan tensiones entre lo que se debe, lo que se puede y lo que se desea. Educar para la vida, la ciudadanía y el trabajo debería sustentarse en valores como la

2 Cuando se habla de las instituciones sociales, el sustantivo “clima” aparece acompañado por diversos adjetivos según la disciplina y el enfoque teórico: psicosocial, emocional, afectivo o moral. Asimismo, puede caracterizarse mediante términos del campo político y sociológico: clima democrático, autoritario, de anomia, entre otros, o refiriendo el ámbito en el que se produce: clima institucional, organizacional, empresarial, escolar, del aula, etc.

igualdad, la inclusión y la solidaridad. Sin embargo, en la vida misma, en el desempeño ciudadano y en el trabajo no necesariamente se favorecen estos ideales, situación que incide en la institución y en las formas de convivencia. No obstante, y de acuerdo a lo que afirma Allidière (2011, p. 18), al interior de la escuela y del aula el estilo singular y la actitud de los profesores constituye el principal factor que condiciona el clima mediante el “tipo de transferencias afectivas”³ que el docente genere entre sus alumnos, así como el tipo de contratransferencia emocional que cada niño o joven a su cargo le despierte”. Esto significa que la personalidad y la postura personal del profesor tienen una influencia fundamental en los vínculos interpersonales que se establecen en el aula, pues su forma de comunicarse para enseñar, orientar y evaluar puede afectar de maneras diversas a los distintos estudiantes. Éstos, a su vez, también pueden responder de modos variados: mediante la aceptación, el cuestionamiento o la resistencia, entre otras actitudes posibles. De esta manera, la transferencia y la contratransferencia afectiva fomentan climas que resultan más o menos promisorios para la convivencia, la enseñanza y el aprendizaje.

Tras la lectura del texto de Allidière, aquí brevemente comentado, solicitamos a los estudiantes⁴ que reunidos en grupo recordaran sus experiencias durante la escolaridad secundaria, eligieran una situación y la expusieran a modo de ejemplo con el propósito de pensar sobre sus percepciones con respecto a los tipos de clima que menciona la autora y a la forma en que fueron vivenciados por ellos.

Al presentar las consignas y durante el diálogo con los jóvenes, resultó llamativo que entre los climas mencionados el que parecía estar más presente en sus memorias fuese el de anomia y caos. En la ejemplificación del clima de represión prevalecieron los relatos sobre profesores autoritarios que no los dejaban mover del asiento, no les permitían hablar e, incluso, los menospreciaban con expresiones despectivas. Sus recuerdos más gratos estuvieron vinculados con un tipo de clima democrático en el que podían explorar, preguntar, ser escuchados y manifestar sus puntos de vista.

Después de esta actividad, los estudiantes, en forma grupal, elaboraron sus percepciones por escrito dando cuenta de lo que sintieron, recordaron y actualizaron mediante el pensamiento. Cabe aclarar que se trata de las percepciones que ellos poseen y no de la totalidad de percepciones que podrían captarse sobre las instituciones. No obstante, estos decires nos brindan indicios para indagar y estudiar, durante la formación docente, sobre la organización y el clima de las instituciones donde a futuro trabajarán como profesores.

Los recuerdos de los estudiantes poseen un tinte emocional que sale a luz cuando se utiliza la modalidad narrativa de pensamiento. Sin embargo, como sostiene Daniel Valdez (2009, p. 9) “se constata que los aspectos más “cálidos” de la cognición

3 El concepto de transferencia surge del Psicoanálisis, se aplica a la relación analista-paciente y se utiliza también para observar la relación educador-educando. Freud indica que en la transferencia se actualiza el universo simbólico de la infancia, en particular el vínculo del sujeto con las figuras parentales cuya ambivalencia pulsional es característica de las primeras relaciones de objeto. A partir de allí es posible distinguir una transferencia positiva, con sentimientos de ternura, y otra negativa, de carácter hostil. La contratransferencia se refiere a las emociones y afectos que produce en el otro la transferencia del analista o, como en este caso, del docente (Pascualetto y Franco, 2011, p. 4).

4 Los estudiantes de referencia son quienes cursaron Psicología en 2017 y realizaron sus clases de trabajos prácticos en la Comisión N° 5, situada en la Facultad de Ciencias Exactas y Naturales y en la Comisión N° 7, en la Facultad de Ciencias Humanas.

(como la llamada “inteligencia interpersonal”, “social” o “emocional”) quedan con frecuencia en segundo plano en la práctica educativa”. Estos aspectos, que condicionan fuertemente el vínculo entre docentes y estudiantes, son especialmente significativos en el desarrollo de nuestra asignatura y constituyen la base del presente trabajo.

Por tal motivo, procuramos ampliar nuestra visión a partir de algunos conceptos procedentes de las teorías de las organizaciones desde una perspectiva sistémica, comunicacional y psicológica para situarnos en la escuela como “organización especial” (Santos Guerra, 1997, p. 69) que si bien tiene rasgos comunes con otras organizaciones sociales, posee características singulares y distintivas.

A continuación, presentaremos esos conceptos, intentaremos una descripción de los climas áulicos y daremos lugar a la transcripción e interpretación de los ejemplos elaborados por algunos grupos de estudiantes. Luego, nos detendremos en ciertas expresiones lingüísticas escuchadas de sus profesores para trazar algunas relaciones entre las actitudes y el lenguaje con el clima, la convivencia, el aprendizaje y la subjetividad.

1. ORGANIZACIONES EDUCATIVAS Y CLIMA PSICOSOCIAL

En la última parte del siglo XX cobraron auge los estudios en el campo de las teorías organizacionales, al que tanto la Psicología y la Psicología Social como la Economía, la Sociología y otras disciplinas realizan sus aportes. Para incursionar en este ámbito del conocimiento, no exento de ambigüedades terminológicas, es necesario acudir a algunas definiciones. El concepto de organización puede utilizarse para mencionar la acción o resultado de organizar una actividad creando cierto tipo de orden que permita realizarla o para referirse a un sistema social integrado por grupos de personas que interactúan con el propósito de lograr unas metas. El término institución, en tanto, puede emplearse como un concepto abstracto o concreto. En sentido abstracto, alude al cuerpo normativo, las ideas y valores que establecen una finalidad y una forma de intercambio en determinadas esferas de la actividad social (por ejemplo, la educación). En sentido concreto, denomina a los organismos u organizaciones que materializan la institución a través de sus integrantes, sus interacciones y las tareas que llevan a cabo (por ejemplo, la escuela)⁵. Sus particularidades, según explica Joaquín Gairín Sallán radican en lo siguiente:

Toda institución escolar adopta, de acuerdo a los contextos socioculturales próximos y mediatos donde se sitúa, aquellos modelos de organización que le van a permitir alcanzar mayor eficacia educativa. La escuela, como organización, se caracteriza por mantener una estructura de roles y ciertas normas y valores propios. Los valores constituyen el trasfondo ideológico que orienta la acción, la estructura de roles configura los sistemas de organización vertical y horizontal y las normas presuponen modos de interrelación de personas y medios de acuerdo a los criterios dominantes (2004, p. 66).

En el entramado de ideas, valores, normas y pautas de comportamiento, las escuelas generan su propia cultura y forjan un clima particular. El concepto de clima, que surgió en el área de estudio de las organizaciones empresariales, se extendió

5 Dadas estas acepciones, a lo largo del trabajo podremos utilizar como sinónimos las palabras “organización” e “institución” para referirnos a la “escuela”, palabra con la que aludimos genéricamente a las instituciones educativas de distintos niveles.

luego a otros ámbitos. Se refiere a la “atmósfera” psicosocial o afectiva que reina en las instituciones y que se construye en la interacción de aspectos objetivos como la estructura, las normas y las políticas institucionales, y factores subjetivos como la personalidad, las actitudes, las expectativas, las creencias, los valores y las modalidades que adoptan las comunicaciones verbales y no verbales. Si bien estos últimos aspectos no se consideran como parte de la estructura objetiva y formal, inciden ciertamente en todas las dimensiones de la organización.

El sentido que la escuela cobra para sus integrantes y para la comunidad depende de las percepciones que sobre ella construyen estudiantes, profesores, directivos y familias. Percepciones acerca de la institución educativa, de sus objetivos y proyectos, así como también percepciones y vivencias sobre la circulación del poder y el manejo de la autoridad, las condiciones de trabajo, sus estrategias frente a conflictos y condiciones adversas, sus propuestas pedagógicas, el reconocimiento que brinda a sus miembros y su inserción comunitaria.

Los miembros de la institución pueden compartir las visiones que poseen sobre el clima psicosocial o pueden diferir entre ellos pues, como sostiene Jerome Bruner y Helen Haste (1990, p. 83), las “personas actúan de acuerdo a sus percepciones y elecciones” según sus particulares historias, concepciones previas, deseos, valoraciones, afectos, representaciones sociales, expectativas y propósitos.

Las percepciones y elecciones personales son atravesadas por las que produce la “institución educación” en su dimensión simbólica y normativa, la “organización” como instancia en la que se concretiza la función educativa y los grupos que la integran (Schvarstein, 1992, p. 30-37) mediante el lenguaje, las modalidades comunicacionales, los comportamientos aceptados y rechazados, los conflictos de intereses o las pujas por el poder ya que lo peculiar de las organizaciones es la trama generada por las interacciones entre sus miembros.

La educación concebida como derecho personal y social fue dando lugar durante el siglo XX y principios del XXI a la promoción de acciones para su mayor expansión y democratización. En nuestro país, la Ley Federal de Educación N° 24.195 (1993) extendió la obligatoriedad escolar hasta el 9° año de la entonces Educación General Básica y a partir de 2006, con la Ley N° 26.206 de Educación Nacional, dicha obligatoriedad se elevó hasta la culminación de la Educación Secundaria.

Aunque todavía falta mucho para la universalización de este nivel, las políticas públicas orientadas en función de los fines y objetivos de dichas leyes, apuntaron a la ampliación de las condiciones para la inclusión educativa a través de mayor infraestructura física y tecnológica y de propuestas como: Plan de Finalización de Estudios Primarios y Secundarios con modalidad semipresencial (FinEs); Secundario a Distancia; Ciclo Básico Rural y Secundario Rural con itinerancia; Educación Intercultural Bilingüe e integración a la escuela común de alumnos con necesidades educativas asociadas a alguna discapacidad, entre otras.

Además, se reformularon los diseños curriculares, se efectuaron distintas acciones de capacitación destinadas a los profesores y se implementaron programas para una mayor participación de docentes y alumnos en la vida institucional, comunitaria y cultural.

Decir que estas transformaciones impactaron en la organización escolar, en las condiciones del trabajo docente y en el clima institucional parece una obviedad,

aunque dicho factor no siempre es considerado con la importancia que reviste. En cada escuela se producen modalidades de interacción entre docentes, alumnos, directivos y familias que están atravesadas por las instancias de poder que circulan en la institución, las relaciones de jerarquía, la historia, la cultura y las prácticas cotidianas, aspectos que poseen importante peso en la subjetividad y en el colectivo escolar, provocando tensiones y grandes desafíos para conseguir efectivamente una mayor inclusión educativa. Paradójicamente, cuando la Educación Secundaria debe avanzar hacia su universalización, supuestos muy arraigados sobre el carácter selectivo del nivel y preconcepciones muchas veces discriminatorias con respecto a los alumnos, sus familias y las expectativas puestas en la escuela, interfieren en la efectividad de la inclusión educativa. En las instituciones escolares ocurre que

[...] muchos de los conflictos se producen como resultado de una política pública que establece que la escuela debe atender al derecho educativo de los sujetos, en el marco de una obligatoriedad que cuestiona tradicionales prácticas selectivas de este nivel. Simultáneamente, es posible apreciar que las familias, independientemente de su origen social, cada vez con más fuerza se asumen como sujetos con derechos a demandar la mejor educación posible para sus hijos, en un contexto de masificación escolar y débiles condiciones pedagógicas para la enseñanza. (Gutiérrez y Uanini, 2015, p. 36).

En este contexto de masificación y con tales condiciones pedagógicas, puede decirse que a poco más de diez años de la Ley de Educación Nacional, el “nuevo secundario” con sus diferentes modalidades y orientaciones muestra diversos estados de situación pues “lo de antes” y “lo de ahora” respecto de los sujetos, las normativas, los enfoques curriculares, el lenguaje, las nuevas tecnologías y la convivencia requieren una transformación de los esquemas de pensamiento así como una sensibilidad distinta para considerar la otredad, entendida como reconocimiento, consideración y cuidado del otro en sus singularidades, diferencias, necesidades subjetivas, origen étnico, marco cultural, competencias lingüísticas y procedencia socioeconómica.

Como podremos advertir por medio de los relatos, los estudiantes perciben diferencias con respecto a la organización y al clima psicosocial que se produce en distintas instituciones del nivel secundario. De allí es posible inferir que existen escuelas donde todavía resulta dificultoso establecer un tipo de ordenamiento y mantener ciertas pautas que benefician las interacciones entre sus miembros en función de la convivencia y del proceso de enseñanza y aprendizaje. En otras, continúa siendo hegemónica la organización fuertemente directivista y también hay algunas que han ido procesando los cambios y se encuentran en mejores condiciones para llevar adelante propuestas más flexibles, democráticas e inclusivas.

A continuación presentaremos una breve descripción de los tipos de clima que mencionamos al principio siguiendo la clasificación de Allidière y las experiencias narradas por los estudiantes al ejemplificar sus vivencias con respecto a dichos climas. Luego, efectuaremos su análisis e interpretación sobre la base de la conceptualización que estamos desarrollando.

1.1. EL CLIMA DE ANOMIA INSTITUCIONAL Y CAOS

Cuando las normas que organizan el funcionamiento de la institución se degradan y no son respetadas por sus miembros o cuando directamente no existen se

genera un clima de anomia que da lugar al caos, la confusión, el desorden. La organización cuenta con escasas herramientas para brindar orientaciones que promuevan el logro de los objetivos institucionales e individuales por lo cual son frecuentes las disrupciones y las conductas poco convenientes para la convivencia, la solución pacífica de los conflictos y la tarea educativa.

Los estudiantes que realizaron la actividad ejemplificaron este clima con los siguientes enunciados:

Entra en juego la relación entre alumnos, en el intercambio de ideas, que a lo mejor algunos aceptan y otros no; los insultos, la violencia, que hacen que un alumno quede aislado, no confíe en nadie, baje sus calificaciones. El docente debe estar un poco más atento a estos conflictos.⁶

Recordamos ejemplos de disturbios dentro de la institución e imposibilidad de dictar clases. Que las sanciones eran meramente simbólicas, por lo que no tenían ningún valor. En especial que no queríamos estar en la escuela, que la mayoría estaba únicamente por obligación.⁷

Tirar compañeros por la ventana, escaparse de la escuela, no respetar la autoridad del docente, ni respetar a los compañeros. Tirarse con cosas entre los alumnos, esconder cosas a los compañeros, dibujar miembros viriles masculinos de tamaños descomunales, sacar fotos que incomoden, en especial entre adolescentes que tienden a esconder su cuerpo, abusar de la paciencia del docente tirando a la basura valores tan importantes como lo son el respeto y la amabilidad⁸.

Acá podemos ejemplificar con la profesora de Filosofía. Ella recién empezaba su ciclo como profesora y no podía mantener una relación ordenada con los alumnos ya que éstos se aprovechaban de su poca experiencia⁹.

En las situaciones referidas predominan vínculos transferenciales hostiles, actitudes violentas, posicionamientos adversos a la autoridad, dificultades para comunicarse, escaso reconocimiento y respeto por los semejantes, debilitamiento de la confianza, disminución del rendimiento académico y sanciones que no producen efecto.

Las normas son intrínsecas a la constitución psíquica y la construcción de legalidades pasa precisamente por “la posibilidad de construir respeto y reconocimiento hacia el otro” (Bleichmar, 2008, p. 38). Cabe señalar que en uno de los testimonios de los estudiantes se advierte una apelación a los docentes para que presten atención a las situaciones de conflicto pues, a juzgar por lo dicho, éstos parecieran mantenerse indiferentes, o al menos poco activos, ante situaciones de anomia que obstruyen la posibilidad de enseñar y aprender. En quienes realizan esta apelación se puede notar la toma de conciencia sobre la necesidad de superar la situación caótica mediante alguna forma de ordenamiento que permita trabajar y componer o recomponer los vínculos intersubjetivos. Expresa Jean-Pierre Vidal que en las escuelas no se puede esperar

6 Grupo 1. 2017, septiembre. Actividad práctica presencial. Santa Rosa. Facultad de Ciencias Humanas (FCH), Universidad Nacional de La Pampa (UNLPam).

7 Grupo 4. 2017, septiembre. Actividad práctica presencial. Santa Rosa. FCH, UNLPam.

8 Grupo 3. 2017, septiembre. Actividad práctica presencial. Santa Rosa. FCH, UNLPam.

9 Grupo 2. 2017, septiembre. Actividad práctica presencial. Santa Rosa. FCH, UNLPam.

un comportamiento absolutamente acorde a las normas de la organización adaptada a la finalidad que la funda, dado que su finalidad consiste precisamente en inducir a los niños a ese comportamiento a través de la educación. No puede presuponer al principio lo que sólo puede advenir al final (1989, p. 215).

Si bien en el caso de la educación secundaria se trata de adolescentes, igualmente es oportuno tener en cuenta la aseveración de Vidal ya que éstos se encuentran en proceso de crecimiento y de constitución subjetiva. Al tiempo que confrontan con los adultos, buscan nuevos referentes en el ámbito público y realizan un trabajo psíquico de “reorganización identificatoria” (Palazzini, 2006, p. 145) que conducirá al logro de mayor autonomía y a la formulación de ideales y proyectos propios para insertarse socialmente.

1.2. EL CLIMA REPRESIVO Y DE ALTO CONTROL

La represión social se refiere a las influencias y acciones de quienes detentan el poder para inhibir comportamientos de las demás personas. Se produce en organizaciones autoritarias y directivistas en las que predominan las órdenes y la imposición o restricción de las conductas. Cuando se trata de instituciones educativas de corte tradicional, el centro de la actividad se ubica en el docente, quién supuestamente detenta el poder y el saber. Los alumnos suelen ser considerados seres inferiores o inmaduros a quienes el adulto debe dirigir. Se tiende a la selección de los más aptos y a la subestimación, marginación o exclusión de quienes tienen costumbres o ideas diferentes o de quienes necesitan más tiempo y ayuda para avanzar en sus aprendizajes. En las instituciones, el poder no se ejerce solamente de modo vertical desde las jerarquías más elevadas hacia las subalternas. También circula entre grupos y sujetos diversos, cercanos a la autoridad formal o situados en lugares periféricos pues, según manifiesta Michel Foucault (1979), a través de distintas estrategias, técnicas e instrumentos el poder circula, se desplaza y transita de manera transversal produciendo diferentes formas de dominación. Sin embargo, las percepciones y experiencias relatadas por los estudiantes parecen mostrar el predominio del ejercicio vertical del poder:

Un ejemplo de lo que nos pasaba a nosotros en el secundario era que la profesora de historia entraba a la clase y al término de saludar a sus alumnos comenzaba a dictar, explicar y dar actividades para que éstos se pongan a realizarlas de manera que no se puedan distraer¹⁰.

Una maestra que utilizaba el metro de madera para golpear las mesas en donde estábamos sentados, entraba gritando, nos sentaba como ella quería. Un compañero se peleó y la agarró del cuello¹¹.

Nos sentíamos reprimidos al vestir uniforme de forma obligatoria, teniendo sanciones disciplinarias si no era cumplido. Asignarnos lugares en donde teníamos que sentar sin poder cambiarnos y la asistencia a actos escolares era obligatoria¹².

10 Grupo 2. 2017, septiembre. Actividad práctica presencial. Santa Rosa. FCH, UNLPam.

11 Grupo 3. 2017, septiembre. Actividad práctica presencial. Santa Rosa. FCH, UNLPam.

12 Grupo 4. 2017, septiembre. Actividad práctica presencial. Santa Rosa. FCH, UNLPam.

Los enunciados transcritos muestran que estos jóvenes cuando estaban en el secundario se sentían al arbitrio de docentes que no brindaban argumentos racionales atendibles sino que optaban directamente por formas de comportamiento represivas y de control. El profesor que dicta, explica y rápidamente plantea actividades para que nadie se distraiga –presumiblemente para resultar eficiente en su tarea y lograr los objetivos previstos, en el tiempo de la clase y con los mejores resultados posibles– es percibido por los estudiantes como alguien que no ofrece espacio para la duda, la pregunta, la posibilidad de expresarse y las interacciones dialogales.

La obsesión por la eficiencia hace que se consideren como “pérdida de tiempo” los espacios destinados al intercambio de opiniones y a la toma de decisiones compartidas. Si uno decide por y para todos invertirá menos tiempo. Un tiempo que es necesario para aprendizajes imprescindibles (Santos Guerra, 2003, p. 52).

Actitudes de esta naturaleza pueden asociarse con prácticas de enseñanza tradicionales o conductistas de corte autoritario, pues la autoridad pedagógica incluye la mirada, la escucha y el diálogo con el otro sobre la base de una relación asimétrica para cuyo sostenimiento resulta beneficiosa la reflexión sobre los lazos emocionales que establece con los estudiantes y las formas en que utiliza el poder que le confiere el rol docente.

En la escuela donde había que llevar uniforme, no sólo la vestimenta resultaba uniformadora sino también la asignación de los lugares a ocupar en el aula y la obligatoriedad de concurrir a los actos. Quizás los actos no les resultaban convocantes a estos alumnos por ser planteados desde la escuela como una imposición y no como una oportunidad de encuentro, aprendizaje y disfrute para compartir con todos los miembros de la comunidad educativa.

El manejo del poder y la autoridad mediante gritos y golpes con la regla constituye un acto violento y atemorizador que produjo una reacción también violenta de un adolescente quién, según el relato de nuestros estudiantes, “se peleó y la agarró del cuello”.

¿Qué supuesto se esconde en estas actitudes docentes? Afirma René Lourau: [...] la esencia del directivismo, en educación, reside en la creencia de que el niño aprende solamente porque el adulto lo obliga a ello. Esta creencia, que contiene una dura verdad (lo que el niño aprende por ese medio es precisamente que el papel del adulto es un papel coercitivo), omite las demás influencias formativas. (1991, p. 245).

Si a través del lenguaje verbal, los tonos de voz, la gestualidad y las actitudes profesoriales los niños y adolescentes aprenden que el papel de los adultos es coercitivo, muy poco se podrá contribuir a las políticas y escuelas democráticas. Advertirlo en etapas tempranas de la formación docente y pensar otras maneras de ejercer la profesión resulta esperanzador pues, como lo han enunciado los jóvenes, el clima democrático es el más prometedor para la convivencia y el aprendizaje. En este marco, la forma en que los profesores organizan la tarea, su capacidad para vincularse emocionalmente con los estudiantes, sus actitudes, el lenguaje que emplean, el carácter de sus consignas y los criterios de evaluación que aplican tienen una influencia directa sobre el clima que se genera en el aula.

1.3. EL CLIMA DE LIBERTAD Y POSIBILIDAD DE EXPRESIÓN DEMOCRÁTICA

En las organizaciones que promueven este tipo de clima, la autoridad –sin perder el lugar de asimetría– promueve espacios para la participación. Escucha, propicia el diálogo, favorece la implicación de los sujetos en las metas y tareas institucionales. La atmósfera es dinámica, promueve las relaciones de confianza y el reconocimiento del otro, así como también la libertad de los miembros del grupo mediante un encuadre que se sostiene por el respeto hacia los semejantes y las normas de convivencia.

Estas normas pueden provenir del ideario, los valores, las expectativas y las costumbres de la institución sin que se hayan hecho explícitas en declaraciones escritas, o bien pueden haberse construido mediante la participación de docentes, estudiantes y directivos durante la elaboración del Acuerdo Escolar de Convivencia, instrumento regulador de las relaciones entre los miembros de la institución. Esta actividad, promovida desde principios de los 2000 por la política educativa nacional y provincial, contempla la creación de órganos de participación como son los Consejos de Aula y el Consejo Escolar de Convivencia¹³.

A continuación transcribimos algunas de las experiencias relatadas por los estudiantes acerca del clima de libertad y expresión democrática:

En este caso podemos tomar el ejemplo de la profesora de economía, ya que ésta proponía debates interesantes para los alumnos y éstos participaban con respecto al tema y sin que la clase se descontrolara¹⁴.

Tenía una profesora en una materia llamada cuerpo y subjetividad que dejaba que todos hablemos con mucha expresión sobre el tema de la clase, nos ayudaba a razonar y entender¹⁵.

Armar la clase de acuerdo al interés de los alumnos, utilizar temas actuales para favorecer el aprendizaje, generar debates donde cada uno se pueda expresar, empleo de la tecnología e involucrar a los alumnos en el uso de la misma. El docente se esmera en formar a un individuo capaz de pensar independientemente y a su vez trabajar en un ámbito social¹⁶.

La participación en consejo de aula, el derecho a cuestionar lo establecido, centro de estudiantes, política de convivencia propuesta por el personal docente y alumnos¹⁷.

En estos ejemplos, los jóvenes se refieren a profesores que pueden escuchar, son propositivos, ayudan a entender y a razonar. Prestan atención a los intereses de

13 De acuerdo a la normativa, los Consejos de Aula, deben estar integrados por dos alumnos delegados de cada curso y por dos referentes docentes electos por votación y el Consejo Escolar de Convivencia por un directivo, representantes docentes y representantes alumnos. Tienen por función promover la participación de todos los sectores institucionales en la elaboración o modificación del Acuerdo de Convivencia, establecer mecanismos de consenso institucional, comunicar los derechos y obligaciones que poseen los distintos actores escolares y actuar como órgano de consulta y asesoramiento ante situaciones problemáticas surgidas en la institución. Cabe señalar que estos órganos de participación aún no están conformados en todas las escuelas.

14 Grupo 2. 2017, septiembre. Actividad práctica presencial. Santa Rosa. FCH, UNLPam.

15 Grupo 5. 2017, septiembre. Actividad práctica presencial. Santa Rosa. FCH, UNLPam.

16 Grupo 3. 2017, septiembre. Actividad práctica presencial. Santa Rosa. FCH, UNLPam.

17 Grupo 4. 2017, septiembre. Actividad práctica presencial. Santa Rosa. FCH, UNLPam.

los alumnos, a los temas de actualidad y al uso de las nuevas tecnologías. Favorecen la participación, el intercambio de ideas, la expresión, el debate, el pensamiento independiente y la capacidad para trabajar en el ámbito social. Es importante resaltar que en ese clima ha sido posible participar “sin que la clase se des controle” y que no se mencionan episodios de violencia, como se advierte en los relatos sobre anomia y represión. También se destaca lo expresado por uno de los grupos sobre instancias de participación como la política de convivencia promovida por el colegio, el consejo de aula y el centro de estudiantes.

En el artículo que motivó este trabajo, Allidière señala que para lograr un clima como el que estamos describiendo, distendido y beneficioso con fines de enseñanza y aprendizaje, el docente debe sentirse valorado socialmente y contenido por la institución, mantener su equilibrio emocional, poseer capacidad de adaptación a la realidad, usar el poder con autoridad y empatía, detectar y manejar la transferencia afectiva, reconocer la influencia que ejerce en los alumnos y reflexionar sobre las responsabilidades de su tarea. Estos factores lo implican como sujeto y además involucran a la organización escolar, la política educativa y la sociedad que ha delegado en la escuela la función de enseñanza.

2. LOS USOS DEL LENGUAJE Y SU RELACIÓN CON EL CLIMA ESCOLAR

Lo que nos caracteriza como seres humanos es el lenguaje articulado, principal instrumento de comunicación en la sociedad, en las organizaciones y en las aulas escolares. A través de las palabras contamos lo que sucede, narramos y escuchamos historias, expresamos deseos y sentimientos, preguntamos, formulamos argumentos, planteamos hipótesis y aventuramos respuestas.

El desarrollo de competencias lingüísticas es objeto de enseñanza y aprendizaje en los distintos niveles educativos por la relevancia que adquiere para las relaciones interpersonales, el despliegue de los procesos cognitivos, la creatividad, la ciudadanía y las diversas actividades laborales.

El lenguaje permite poner en palabras distintas emociones, hecho que en diversas circunstancias puede llegar a evitar la impulsividad repentina, el pasaje al acto, la reacción no mediada por el pensamiento, que tantas veces daña la convivencia. El lenguaje viabiliza la reflexión sobre nosotros y nuestros semejantes; sobre las situaciones que vivimos y los conflictos que nos atraviesan o en los que estamos involucrados utilizando la palabra como mediadora para alcanzar soluciones más felices que la violencia o la exclusión del otro.

Las normas son constitutivas de la subjetividad, de las organizaciones sociales y de la convivencia. También son constitutivas del lenguaje, ya que hablar implica respetar ciertas pautas de la lengua y de la conversación. Las variadas situaciones comunicacionales que se producen en las escuelas en el marco de las normas que regulan los intercambios adultos-adultos, adultos-jóvenes y jóvenes-jóvenes siempre tienen la intención de que algo suceda entre los interlocutores. El lenguaje verbal es su principal vía, sin desmerecer la importancia del cuerpo y de la gestualidad, así como de las diversas tecnologías de la información y la comunicación.

Según Austin en su libro *Cómo hacer cosas con palabras*, mediante el lenguaje es posible realizar diferentes acciones. Dar a conocer información; pero también

prometer, ordenar, pedir, aconsejar, advertir, amenazar. En el primer caso, se trata de hacer referencia a alguna cosa y para ello se utilizan los enunciados que el autor llama constatativos, los que pueden ser falsos o verdaderos. En los demás casos, se trata de enunciados que no son falsos ni verdaderos sino que tienen la intención de provocar algún efecto. Éstos son los enunciados denominados realizativos o performativos y en ellos concurren el “decir y hacer” (1990, p. 41-50) pues el hecho de hablar implica un acto en sí mismo.

Si tomamos los conceptos de Austin para analizar las percepciones acerca del colegio secundario, es posible realizar algunas observaciones sobre la relación entre el clima escolar y los usos del lenguaje por parte de los docentes. Con tal fin, acudimos nuevamente a los ejemplos brindados por los estudiantes.

a) Cuando la promesa no responde al deseo del otro

Una suplente de lengua siempre que llegaba al aula y había mucho alboroto, ella se quedaba parada en frente del aula y decía: “hasta que no se callen todos no voy a comenzar la clase”. Pues nadie hacía silencio y mucho menos se quedaban quietos¹⁸.

De acuerdo a lo manifestado, la promesa de la profesora sobre no comenzar la clase hasta que todos hicieran silencio no produjo el comportamiento que supuestamente ella esperaba. Conforme a lo que expresa John Searle –un seguidor de Austin en el estudio de los actos lingüísticos–, este enunciado no reuniría las condiciones para que la comunicación resulte afortunada:

[...] si una pretendida promesa ha de ser no defectiva, la cosa prometida debe ser algo que el oyente desea que se haga, o considera que es de su interés, o preferiría que se hiciese a que no se hiciese, etc., y el hablante debe ser consciente de o creer, o saber, etc. que este es el caso (Searle, 1990, p. 67).

La profesora, persona responsable de generar estrategias para llevar a cabo la tarea, pudo pasar bastante tiempo en la misma situación. Si bien no hay normas prescriptas para circunstancias como la enunciada, quizás hubiese resultado oportuno abrir el diálogo, escuchar y comprender lo que sucedía en el grupo, favorecer la palabra como vía de expresión emocional, y motivar a los alumnos mediante problemas que los movilizaran cognitivamente y activaran su disposición hacia el aprendizaje.

El cambio de posicionamiento subjetivo de la docente probablemente hubiese provocado también el cambio de posicionamiento por parte de los alumnos y otra actitud para enfrentar el desafío del aprendizaje favoreciendo la participación personal y grupal. Para aprender hay que estar motivado o movilizado y, como dice Philippe Meirieu (2016, p. 77): “No hay movilización efectiva en el tiempo sin una verdadera exigencia intelectual que permita que el sujeto experimente la posibilidad y la satisfacción de aprender”. Exigencia que pone en juego aspectos cognitivos, emocionales y sociales, puesto que implica al sujeto en forma integral.

b) Cuando se obtura la conversación

18 Grupo 5. 2017, septiembre. Actividad práctica presencial. Santa Rosa. FCH, UNLPam.

Una vez una profesora fue a suplantar al profesor de inglés, y cuando explicaba y le querías preguntar algo te decía: “Esperá nena que estoy hablando” con un tono muy alto y muy mal¹⁹.

La indicación de esperar pudo haber sido pertinente, sin embargo fue percibida por los jóvenes como una manifestación autoritaria debido a la forma de expresión que utilizó la docente quién, de esta manera, acalló a la alumna y continuó su monólogo. Es frecuente que en las clases el profesor realice una exposición y luego promueva el diálogo. Hacer explícita esta intención puede ser una respuesta más adecuada y de esta manera, tanto docentes como alumnos, podrían mejorar sus disposiciones y habilidades para los intercambios verbales.

La conversación, como forma de comunicación interpersonal, se basa según Paul Grice (1989, pp. 22-40) en el principio de cooperación y en varias máximas que permitirían la construcción de un encuadre para los intercambios verbales en un clima democrático sostenido por la autoridad pedagógica sin recurrir a imposiciones, gritos, golpes o utilización perjudicial del poder. Ellas son: la máxima de cantidad, que sugiere incluir en la conversación sólo la información necesaria; la de calidad, que aconseja contribuir al diálogo con información verdadera; la de pertinencia o relevancia que se refiere a la relación e importancia de la contribución con respecto al asunto tratado; y la de modo o manera, que recomienda ser breve y claro, evitando la ambigüedad en el lenguaje.

Las máximas citadas no constituyen un reglamento pero pueden otorgar marco regulatorio a las prácticas conversacionales mediante parámetros orientadores para favorecer la participación de los estudiantes y promover que las múltiples voces sean escuchadas en un modelo de enseñanza más dialógico que monológico.

c) Cuando se utiliza un lenguaje despectivo

Una vez me acuerdo que una profe les decía “tontitos” a los alumnos; es un acto represivo porque esa docente no tendría que decir eso²⁰.

El autoritarismo es descalificador pues no admite formas de ser diferentes de las propias. En instituciones con esta atmósfera, hay profesores que suelen dirigir proyecciones agresivas, capaces de desacreditar y marginar a sus alumnos. Quienes consideran represiva la expresión “tontito” captaron rápidamente el carácter despectivo de la profesora. Y con ello, la subestimación de la otredad que significa nominar de esta manera a un semejante.

d) Cuando se escucha y se alienta la palabra

Nosotras tuvimos la suerte de tener profes que en sus clases nos dejaban opinar, interactuar, intercambiar ideas y siempre dispuestos a escucharnos²¹.

Este ejemplo es el que más se aproxima a un tipo de clima democrático en el cual los estudiantes participan, manifiestan su propia palabra y son escuchados. Sin

19 Grupo 5. 2017, septiembre. Actividad práctica presencial. Santa Rosa. FCH, UNLPam.

20 Grupo 1. 2017, septiembre. Actividad práctica presencial. Santa Rosa. FCH, UNLPam.

21 Grupo 1. 2017, septiembre. Actividad práctica presencial. Santa Rosa. FCH, UNLPam.

embargo, en el decir “nos dejaban” parece haber memorias de otros profesores que no se inclinaban por el diálogo. Lo mismo puede advertirse en otro ejemplo que habíamos incluido en el apartado sobre el clima de libertad con posibilidades de expresión democrática:

Tenía una profesora en una materia llamada cuerpo y subjetividad que dejaba que todos hablemos con mucha expresión sobre el tema de la clase, nos ayudaba a razonar y entender²².

En el pasaje desde el “no dejar” al “dejar” que los alumnos opinen e intercambien ideas, se observa un progreso desde la comunicación unidireccional en un estilo de enseñanza centrado en la figura del profesor y en los contenidos, hacia modalidades más abiertas, en las que cobra importancia el sujeto del aprendizaje como ser hablante, portador de ideas y saberes que contribuyen a la conversación, a la convivencia democrática y a la construcción del conocimiento. En cambios de esta naturaleza es fundamental la convergencia entre la organización escolar y el modelo pedagógico, pues resulta difícil imaginar propuestas didácticas participativas, flexibles y creativas en una institución rígida y altamente directivista. Contrariamente, cuando el clima psicosocial de la escuela es democrático y confiable el “abordaje dialógico recupera el lugar natural y central de la alteridad en los procesos sociales como base de las construcciones identitarias”. (Montenegro Maggio y Medina Morales, 2014, p. 6).

A MODO DE EPÍLOGO: LO QUE EL TEXTO DIO A PENSAR

El texto de Allidière nos llevó a pensar en las experiencias de los estudiantes durante su trayectoria escolar previa. Entonces preguntamos acerca de sus percepciones y vivencias para develar preconcepciones que subyacen a las prácticas educativas, ponerlas en cuestión, pensarlas de nuevo y promover desde la formación docente actitudes y discursos que contribuyan a la construcción de vínculos transferenciales positivos entre profesores y estudiantes por considerar que los aspectos emocionales y las relaciones intersubjetivas actúan como condicionantes del acto educativo.

A partir de las situaciones relatadas por los estudiantes, primero en forma oral y luego por escrito, fue posible inferir que allí donde predominan la anomia o el autoritarismo, donde los vínculos interpersonales dificultan o impiden el diálogo, se producen actos disruptivos y violentos que deterioran la convivencia y perjudican la tarea. Mientras tanto, en un clima de tipo democrático, donde la palabra circula más equitativamente, hay confianza entre docentes y alumnos, existe mayor concordia y el proceso de enseñanza y aprendizaje gana en sentido y fecundidad. Dice Valdez:

Afectividad, emociones, relaciones intersubjetivas y construcción de significados compartidos entretejen la trama en que las prácticas educativas se despliegan. Para los distintos actores involucrados en el contexto escolar, el desafío es ponderar la influencia de estos aspectos cálidos de la cognición a la hora de comprender los fenómenos educativos. (2009, p. 13).

Las actividades cognitivas, los deseos, las emociones y los afectos cuentan con un formidable canal de expresión que es el lenguaje. A través de nuestro patrimonio

22 Grupo 5. 2017, septiembre. Actividad práctica presencial. Santa Rosa. FCH, UNLPam.

lingüístico y paralingüístico es posible imponer, restringir, descalificar o inhibir la conducta del otro. Pero, recurriendo otra vez a Austin, también es posible hacer otras cosas. Fundamentalmente, convocar y sostener la relación dialógica con los estudiantes promoviendo conversaciones y alentando actividades que favorezcan los vínculos transferenciales amables, la predisposición hacia el aprendizaje, la curiosidad y la indagación, la comprensión, el cuestionamiento y la reelaboración de saberes experienciales y académicos, el pensamiento divergente, la discusión y la imaginación creadora. Para ello es necesario:

[...] que la enseñanza salga del estrecho marco de la transmisión de contenidos a un sujeto que los acumula, para pasar a hacer buen uso de las capacidades cognitivas del alumno, permitiéndosele cuestionar y someter a examen la información, discutirla con sus pares y construir conocimiento con ellos, en un marco de interacción comunicativa verdadera, guiada por pautas de equilibrio en la participación y la búsqueda colectiva de sentido, esto es, en el marco de un verdadero diálogo (Velasco y Alonso de González, 2008, p.1).

Los profesores del nivel secundario, independientemente de su especialidad, llevan a las aulas su particular estilo personal y profesional, su ideología y su lenguaje, en buena medida aprendidos situacionalmente en su paso por los diferentes niveles escolares y en las facultades e institutos de formación docente. No son inocuas sus palabras, sus gestos ni sus miradas, como pudimos notar a través de las experiencias relatadas.

En los Profesorados, mediante la propuesta de actividades que conduzcan a los estudiantes a un mayor conocimiento de sí mismos y de las vivencias escolares que influyeron de modo favorable o desfavorable en lo personal y educativo, es posible desentrañar prejuicios, costumbres, modalidades discursivas, hábitos y supuestos que dejaron marcas en la subjetividad. Hablar sobre ellos, cuestionarlos, acudir a marcos conceptuales para poder interpretarlos, procesarlos psíquicamente e intentar otro posicionamiento pedagógico es un camino arduo no exento de ansiedades y resistencias. Sin embargo, es un camino prometedor para contribuir a la construcción del rol contemplando el estudio y la reflexión sobre los condicionantes sociales, organizacionales, discursivos, grupales y subjetivos que atraviesan el trabajo del docente, así como la importancia que asume su persona y los vínculos transferenciales que genera.

Mediante experiencias que apuntalen esta formación, es de esperar que cuando los estudiantes de hoy ejerzan como profesores quieran y puedan promover climas psicosociales democráticos mediante una enseñanza respetuosa del otro, dialógica y fecunda, pues en ello radica el sentido de la tarea docente.

BIBLIOGRAFÍA

1. Allidière, N. (2011). Afectividad y enseñanza. Emociones y aprendizajes. *Revista Novedades Educativas*, 23 (250), pp. 16-19.
2. Austin, J. (1990). *Cómo hacer cosas con palabras*. Buenos Aires: Paidós.
3. Bleichmar, S. (2008). *Violencia social-Violencia escolar. De la puesta de límites a la construcción de legalidades*. Buenos Aires: Noveduc.
4. Bruner, J. y Haste, H. (1990). *La elaboración del sentido. La construcción del mundo por el niño*. Barcelona: Paidós.

5. Foucault, M. (1979). *Microfísica del poder*. Madrid: Ediciones de La Piqueta.
6. Gairín Sallán, J. (2004). *La organización escolar: contexto y texto de actuación*. Buenos Aires: La Muralla.
7. Grice, P. H. (1989). Logic and Conversation. En *Studies in the Way of Words*. (pp. 22-40). Cambridge: Harvard University Press.
8. Gutiérrez, G. y Uanini, M. (2015). Transformaciones en los procesos de la escolaridad secundaria argentina (1970-2013). *Revista Latinoamericana de Políticas y administración de la Educación*, 2 (2), pp. 28-37.
9. Larrosa, J. (2000). *Pedagogía profana. Estudios sobre lenguaje, subjetividad, formación*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
10. Lourau, R. (1991). *El análisis institucional*. Buenos Aires: Amorrortu.
11. Meirieu, P. (2016). *Recuperar la Pedagogía. De lugares comunes a conceptos claves*. Buenos Aires: Paidós.
12. Montenegro Maggio, H. y Medina Morales, L. (2014). Polifonía discursiva y procesos de cambio en los formadores de docentes: ¿qué voces movilizan sus prácticas de enseñanza? *Estudios Pedagógicos*, XL (1), pp. 161-182. Recuperado de <http://www.scielo.cl/pdf/estped/v40nEspecial/art10.pdf>. Doi: 10.4067/S0718-07052014000200010
13. Palazzini, L. (2006) Movilidad, encierros, errancias: avatares del devenir adolescente. En Rother Hornstein, M. (comp.), *Adolescencias: trayectorias turbulentas* (pp. 137-160). Buenos Aires: Paidós.
14. Pascualetto, G. y Franco, J. (2011). Constitución subjetiva y vínculos transferenciales en el aula. Material de la Cátedra de Psicología. Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de La Pampa.
15. Santos Guerra, M. (2003). *Arte y parte. Desarrollar la democracia en la escuela*. Rosario: Homo Sapiens.
16. _____ (1997). *La luz del prisma. Para comprender las organizaciones educativas*. Málaga: Ediciones Aljibe.
17. Searle, J. (1990). *Actos de habla*. Madrid: Cátedra.
18. Schvarstein, L. (1992). *Psicología social de las organizaciones. Nuevos aportes*. Buenos Aires: Paidós.
19. Valdez, D. (2009). Clase 12. Relaciones interpersonales y práctica comunicativa en el aula. Posgrado en Constructivismo y Educación. Buenos Aires: FLACSO Argentina. Recuperado de <http://studylib.es/doc/4874509/clase-12--relaciones-interpersonales-y-pr%C3%A1ctica-comunicat>
20. Velasco, J. A. y Alonso de González, L. (2008). Sobre la teoría de la educación dialógica. *Educere*, 12 (42), pp. 461-470. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=356145690006>.
21. Vidal, J. (1989). El familiarismo en el enfoque analítico de la institución. La institución o la novela familiar de los analistas. En Käes, R. et al. *La institución y las instituciones. Estudios psicoanalíticos* (pp. 213- 236). Buenos Aires: Paidós.

